

Sobre o Conhecimento do que Algo É

RESUMO

Atribuições de conhecimento com a forma “*S* sabe o que *X* é” são comuns em nosso discurso cotidiano. Apesar disso, o conhecimento do que algo é foi, até o momento, esquecido pela literatura em epistemologia. Nosso propósito, neste artigo, é começar a remediar tal esquecimento. Defenderemos uma teoria contextualista acerca do conhecimento do que algo é, caracterizada por duas teses. De acordo com a primeira delas, os requerimentos para que um sujeito saiba o que algo é podem variar de acordo com o contexto em que tal conhecimento é atribuído, em uma escala com graus de exigência. De acordo com a segunda tese, o termo “saber”, quando ocorre em expressões da forma “*S* sabe o que *X* é”, é sensível ao contexto, sendo, ao menos em parte, semanticamente constituído por requerimentos que podem variar de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência.

Palavras-chave: Conhecimento; epistemologia; contextualismo.

ABSTRACT

Knowledge ascriptions of the form “*S* knows what *X* is” are common in everyday language use. In spite of that, the knowledge of what something is has been largely forgotten by the epistemological literature. Our purpose in this paper is to start to remediate that. We will be defending a contextualist account of the knowledge of what something is, characterized by two theses. According to the first, the requirements for one to know what something is may vary given the context in which the knowledge is attributed, on a scale with degrees of strength. According to the second, “know”, when occurring in sentences of the form “*S* knows what *X* is”, is a context-sensitive term, being, at least in part, semantically constituted by requirements that may vary according to the context of attribution, on a scale with degrees of strength.

Key words: Knowledge; epistemology; contextualism.

* Doutor em Filosofia e Pesquisador da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

** Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

I

“Teófilo sabe o que é o impedimento!”, diz Glorinha, orgulhosa do conhecimento futebolístico de seu marido. “Eu sei o que é o aço carbono!”, diz Sabino, quando tenta explicar a ele, um engenheiro, especialista em aço, o que tal coisa é. “Você sabe, sim, o que é uma blue note”, diz Noêmia para Teófilo, que afirma ter esquecido o que, exatamente, isso vem a ser.

Tais atribuições de conhecimento nos são, ao menos em seu formato, certamente familiares; afinal, constantemente, proferimos elocuições da forma “*S* sabe o que *X* é” (e variantes), em que atribuímos a um sujeito o conhecimento do que algo – como o impedimento, o aço carbono, a blue note – é.¹

Apesar da grande frequência de tais atribuições no discurso cotidiano, o conhecimento do que algo é foi, até o momento, e estranhamente, esquecido pela literatura em epistemologia.² Nosso propósito, neste artigo, é começar a remediar tal esquecimento. Discutiremos, aqui, os requerimentos que devem ser satisfeitos para que um sujeito saiba o que algo é. Defendemos duas teses fundamentais. A primeira pode ser resumida da seguinte forma:

Tese Central

Os requerimentos para que um sujeito saiba o que algo é podem variar de acordo com o contexto³ em que tal conhecimento é atribuído, em uma escala com graus de exigência.

Tal tese tem uma clara consequência para a semântica do verbo “saber”. Afinal, parece correto supor que os requerimentos para o conhecimento do que algo é fazem parte do significado do verbo “saber” (quando ocorre em expressões da forma “*S* sabe o que *X* é”).

Uma variação em tais requerimentos, portanto, implica em uma variação semântica do verbo. Estaremos defendendo também, portanto, uma tese semântica, que pode ser resumida da seguinte forma:

Tese Semântica

O verbo “saber”, quando ocorre em expressões da forma “*S* sabe o que *X* é”, é, ao menos em parte, semanticamente constituído por requerimentos que podem variar de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência.

Dado nosso comprometimento com tais teses, a posição que defenderemos pode claramente ser classificada como uma posição contextualista acerca do conhecimento do que algo é.

Tal forma de contextualismo é inspirado em uma versão específica do contextualismo acerca do conhecimento proposicional. Para certos epistemólogos de linha contextualista, como DeRose (1992), os requerimentos para que um sujeito saiba que *p* podem variar de acordo com o contexto em que tal conhecimento é atribuído – o que chamaremos de contextos de atribuição –, em uma escala com graus de exigência.⁴ A idéia é que, em certos contextos, os requerimentos (ou, como se diz na literatura, os *standards*) para o conhecimento de que *p* podem ser mais relaxados, enquanto que, em outros contextos, tais requerimentos podem ser mais exigentes. Contextos envolvendo hipóteses céticas, por exemplo, envolveriam requerimentos extremamente exigentes para o conhecimento de que *p*. Saliente-se, ainda, que, também aqui, há uma consequência semântica: os requerimentos para o conhecimento de que *p* são constitutivos do significado de “saber” (quando

¹ Ao longo do texto, não faremos qualquer distinção entre saber algo e ter o conhecimento de algo.

² Desconhecemos discussões na literatura especificamente acerca do conhecimento do que algo é, mas Schaffer (2007) discute o que ele chama de “knowledge-*wh*”, que inclui o *saber como*, *saber quem*, *saber onde*, *saber quando*, *saber por que* e *saber o quê*. Mas, em se tratando do *saber o quê*, Schaffer está interessado em elocuições tais como “Teófilo sabe que horas são”, e não em elocuições da forma “*S* sabe o que *X* é”. Seja como for, não acreditamos que a teoria contrastivista apresentada por Schaffer possa lidar adequadamente com o conhecimento do que algo é; não teremos, porém, espaço para lidar com tal questão aqui.

³ O que são contextos? Para nossos propósitos, podemos assumir uma noção informal, segundo a qual um contexto é um cenário em que se dá uma elocução particular. Mas, a posição que viremos a defender é perfeitamente compatível com uma noção formalizada, segundo a qual, dado um evento locucionário *E*, o contexto de *E* são seus componentes característicos – alguns deles variantes individualmente – que contribuem para sua determinação semântica. Para discussão mais detalhada, ver Lewis (1979, 1996).

⁴ Para maiores detalhes, ver, por exemplo, DeRose (1992). Saliente-se, porém, que nem todas as teorias contextualistas acerca do conhecimento proposicional fazem uso da idéia de que requerimentos para o conhecimento podem variar entre contextos de atribuição. Outra versão da teoria contextualista, que não faz uso de tal idéia, pode ser encontrada, por exemplo, em Lewis (1996).

ocorre em expressões da forma “*S* sabe que *p*”); assim sendo, variações em requerimentos para o conhecimento de que *p* implicam em variações semânticas do verbo “saber”.

Neste artigo, não nos comprometemos com a verdade do contextualismo acerca do conhecimento proposicional, em qualquer uma de suas versões. Nosso propósito será mostrar que um tratamento contextualista em termos de variações contextuais dos requerimentos para o conhecimento pode ser aplicado com sucesso ao conhecimento do que algo é.

Apresentaremos dois argumentos em favor de nossa posição. Na segunda seção, apresentamos um argumento em favor da Tese Central, segundo o qual tal tese explica de maneira clara e eficaz nossas intuições de que podemos, verdadeiramente, dizer de um sujeito que sabe o que algo é, em certo contexto, e podemos, também verdadeiramente, dizer do mesmo sujeito que não sabe o que esse mesmo algo é, em outro contexto. Na terceira seção, iniciamos considerando um argumento de Jason Stanley (2005) contra o contextualismo acerca do conhecimento proposicional; mostramos que tal argumento não só não atinge nossa Tese Semântica, mas conta fortemente a seu favor, provendo-nos mais uma razão para acreditar na verdade do contextualismo acerca do conhecimento do que algo é.

II

Por que seria nossa Tese Central uma via adequada de tratamento do conhecimento do que algo é? Bem, basicamente, porque, como já foi dito, tal tese nos provê uma forma de explicar, com clareza, nossas intuições de que, em alguns casos, é possível dizer, verdadeiramente, de um sujeito que ele sabe o que um certo *X* é, enquanto que, em outros casos, podemos dizer desse mesmo sujeito, também verdadeiramente, que ele não sabe o que *X* é. A seguir, veremos alguns exemplos que nos conduzem a tais intuições. Começamos pelo caso da seguinte elocução:

(E1): “Ora, Laura sabe o que é uma linha reta.”

Agora, tomemos um primeiro contexto de enunciação, no qual Laura é uma criança de três

anos, brincando com um jogo de ligar pontos no livro de palavras cruzadas de sua tia, Bianca. Bianca, admirada pela habilidade da sobrinha de jogar com sucesso, profere (E1) para sua vizinha, Marta. Cética, Marta intervém: “Ela não sabe o que é uma linha reta!”. E, aproximando-se da menina, diz: “Laura, desenhe uma linha reta”. Como já previa Marta, Laura é incapaz de compreender o que lhe foi pedido. Voltando-se, então, para Bianca, Marta diz: “Viu? Ela é ainda incapaz de compreender o significado de ‘linha reta’”; e complementa:

(E2): “Laura não sabe o que uma linha reta é.”

Bianca, vendo-se levada a concordar, diz:

(E3): “Bem, levando isso em conta, Laura não sabe o que uma linha reta é.”

Analisemos, agora, os casos de (E1) e (E3). Quando, em um primeiro momento, Bianca afirma que Laura sabe o que uma linha reta é, parece-nos que a frase é verdadeira. Intuitivamente, contudo, consideramos também (E3) – quando Bianca afirma que Laura não sabe o que uma linha reta é, após levar em conta a intervenção de Marta – como um caso de elocução verdadeira. Como explicar tais intuições a respeito de (E1) e (E3)?

De acordo com a forma de contextualismo que nos propomos a defender aqui, entre as enunciações de (E1) e (E3) há uma variação nos requerimentos para que um sujeito saiba o que algo é. No primeiro contexto, o requerimento para que se saiba o que é uma linha reta é algo como ser capaz de ligar dois pontos em um plano, através do desenho de uma linha. Um sujeito, então, saberá o que uma linha reta é se e somente se for capaz de ligar os pontos com sucesso. Como Laura é capaz de satisfazer tais requerimentos, Bianca pode dizer, verdadeiramente, de sua sobrinha que ela sabe o que uma linha reta é.

Uma forma ainda mais completa de explicar nossas intuições para (E1) é apelando para a noção de saliência. A saliência é um dos componentes variantes e semanticamente relevantes de um contexto de atribuição. Em termos gerais, um aspecto (objeto, propriedade,

evento, informação linguística etc.) do mundo é saliente, caso se sobressaia aos demais aspectos percebidos. Podemos dizer que aspectos salientes e requerimentos para a atribuição de conhecimento do que algo é guardam uma relação bastante próxima, dado que, em muitos casos, são mudanças na saliência que geram variação nos requerimentos para o conhecimento do que algo é.⁵ E nosso exemplo parece sugerir tal relação, já que, quando da enunciação de (E1), o que está saliente, para os sujeitos envolvidos na conversação, é o comportamento de Laura e a realização, com sucesso, da tarefa de ligar dois pontos em um plano, através do desenho de uma linha reta; sendo esse o aspecto saliente que gera os requerimentos a serem satisfeitos por Laura – para que se possa dizer dela, verdadeiramente, que sabe o que uma linha reta é.

○ que acontece, então, para que (E3) também seja considerada como uma elocução verdadeira? Aqui, mais uma vez, podemos apelar para a noção de saliência. Quando Marta intervém, ela está, basicamente, mudando a saliência do contexto. Agora, o que se torna saliente é a capacidade de Laura de compreender o significado da expressão “linha reta”. Uma vez que tal aspecto se torna saliente, os requerimentos se tornam mais exigentes. Um sujeito, então, saberá o que é uma linha reta se e somente se for capaz de compreender o significado da expressão “linha reta”. Por ser Laura ainda incapaz de compreender o significado da expressão, não satisfaz os requerimentos em jogo para que saiba o que uma linha reta é. Quando Bianca profere (E3), com os novos requerimentos em jogo, sua elocução é verdadeira.

Daí, num determinado contexto, dados os aspectos salientes e os requerimentos em jogo, poderemos dizer verdadeiramente de Laura que sabe o que uma linha reta é; muito embora, em outro contexto, dados outros aspectos salientes e requerimentos variados (em uma escala de exigência), possa ser dito dela, verdadeiramente, que não sabe o que uma linha reta é. Isso ocorreria também em inúmeras outras situações. Vejamos, agora, outros contextos, nas quais são feitas novas atribuições de conhecimento do que uma linha reta é à nossa personagem Laura.

Imaginemos que, alguns anos depois, Laura perde-se no caminho para a nova escola. Parando em uma banca de jornal, pede informações ao Senhor Antônio, um velho conhecido, ao que ele responde: “Siga em linha reta. É no final da rua”. A esposa do Senhor Antônio, entretanto, considerando suas orientações insuficientes, diz: “Explique melhor! Assim, ela não encontrará a escola”. Olhando para a menina, ele diz: “Você compreendeu o que eu disse?”. Ao ver Laura balançar positivamente a cabeça, volta-se aborrecido para sua esposa e profere (E1). De fato, Laura, seguindo as orientações, consegue chegar à escola sem problemas.

Horas depois, durante a aula de matemática, a professora lhe pede que apresente uma descrição do que é uma (linha) reta. Ela se esforça arduamente para oferecer alguma, mas percebe-se incapaz, e depois de algumas tentativas frustradas, cala-se timidamente. Um de seus novos colegas de classe, divertindo-se com a cena, diz à professora (E2).

○ que ocorre nesses casos? No primeiro, temos que o aspecto saliente do mundo é o domínio de uma capacidade linguística, a saber, a compreensão do significado de “linha reta”. Desse modo, o requerimento a ser satisfeito para que um sujeito saiba o que é uma linha reta é algo como: alguém saberá o que uma linha reta é se e somente se for capaz de compreender o significado da expressão “linha reta”. Como compreende as orientações, temos que Laura já é capaz de satisfazer os requerimentos em jogo, e o Senhor Antônio pode dizer, verdadeiramente, de Laura que ela sabe o que uma linha reta é.

Em sala de aula, horas depois, os requerimentos para que um sujeito saiba o que uma linha reta é são mais elevados em exigência. Nesse contexto, alguém saberá o que uma linha reta é se e somente se for capaz de oferecer uma descrição detalhada e correta (uma descrição euclidiana, por exemplo) do que é uma linha reta. Isso porque o que está saliente, nesse contexto, é a capacidade de oferecer tais descrições, e não apenas de compreender o significado da expressão. Embora Laura compreenda o significado de “linha reta”, ela não é

⁵ Muito embora outros fatores, como classes de contraste e os sujeitos envolvidos na conversação – tanto os que atribuem o conhecimento do que algo é como os que sofrem a atribuição –, também possam ser responsáveis pelo grau de exigência dos requerimentos. Por uma questão de limitação de espaço, contudo, não discutiremos, aqui, tais possibilidades.

capaz de oferecer uma descrição que satisfaça os requerimentos em jogo na aula de matemática. Mais uma vez, temos um caso em que duas elocuições – (E1) e (E2) – parecem intuitivamente verdadeiras. E, mais uma vez, nossa posição consegue explicar a questão satisfatoriamente. (E1) e (E2) parecem intuitivamente verdadeiras, porque são enunciadas diante de requerimentos diferentes para o conhecimento do algo é. Tais requerimentos estão em “marcas distintas” de uma escala com graus de exigência, associadas a diferentes aspectos salientes do mundo.

Assim, dados os exemplos acima, esperamos ter mostrado que a Tese Central de nossa posição pode explicar, clara e intuitivamente, como é possível que – dado um contexto – seja legítimo dizer-se, verdadeiramente, de um sujeito que ele sabe o que algo é, e que – em outro contexto – seja também possível dizer-se, verdadeiramente, desse mesmo sujeito que ele não sabe o que esse algo é.

Na próxima seção, apresentaremos mais um passo argumentativo a favor de nossa posição, defendendo, desta vez, nossa Tese Semântica. Tentaremos mostrar, através de alguns testes, que o verbo “saber”, quando ocorre em frases do tipo “S sabe o que X é”, possui certo tipo de sensibilidade contextual. O mesmo não se verificaria com o mesmo verbo, em frases de atribuição de conhecimento proposicional. Assim, ainda que o contextualismo acerca do conhecimento proposicional – nossa inspiração inicial – possa ser falso, ele não afetaria uma abordagem contextualista do conhecimento do que algo é.

III

Na seção anterior, argumentamos que temos boas razões iniciais para crer em nossa Tese Central. No início deste artigo, vimos que tal tese tem uma consequência, resumida em nossa Tese Semântica, segundo a qual o verbo “saber”, quando ocorre em frases da forma “S sabe o que X é”, é, ao menos em parte, semanticamente constituído por requerimentos que podem variar de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência. Nesta seção, defenderemos a Tese Semântica.

Começaremos, porém, considerando os argumentos de Jason Stanley (2005) contra o contextualismo proposicional, que rapidamente

nos levarão a um argumento em favor de nossa posição. Em seu *Knowledge and Practical Interests*, Stanley apresenta o que ele chama de “testes linguísticos de gradabilidade”. A idéia é que, se uma expressão for gradativa – no sentido de ser semanticamente constituída, ao menos em parte, por requerimentos variáveis de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência – então é de se esperar que a expressão passe em dois testes, que são os seguintes:

“There are two linguistic tests for gradability. First, if an expression is gradable, it should allow for modifiers... Secondly, if an expression is gradable, it should be conceptually related to a natural comparative construction. So, for ‘flat’, ‘tall’, and ‘small’ we have ‘flatter than’, ‘taller than’, and ‘smaller than’ (STANLEY, 2005, p.36).”

Segundo Stanley, portanto, se uma expressão é gradativa, é de se esperar que ela admita tanto modificadores – como os advérbios “muito” e “realmente” – quanto a formação de construções comparativas. Exemplos claros de expressões que passam em tais testes, são os chamados adjetivos gradativos, como “alto”, “quente” e “rico”. Considere as seguintes frases:

- (a) Teófilo é realmente rico.
- (b) Teófilo é mais rico que Xavier.

Tais frases parecem perfeitamente legítimas, de um ponto de vista sintático. Não há qualquer impressão, de nossa parte, de que sejam sintaticamente bizarras, ou não-gramaticais. Na primeira, temos o adjetivo “rico” sendo precedido por um modificador, o advérbio “realmente”. Na segunda, temos a formação de uma construção comparativa – “mais rico que” – envolvendo o adjetivo. Uma vez que as frases resultantes da introdução de um modificador ao lado de “rico”, e da formação de uma construção comparativa envolvendo o adjetivo, são sintaticamente legítimas, o adjetivo claramente admite modificadores, e a formação de construções comparativas. O adjetivo “rico” passa, então, nos testes de gradabilidade, o que fortemente sugere ser uma expressão gradativa, ou seja, semanticamente constituída, ao menos em parte, por requerimentos variáveis de acordo com

o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência.⁶ O mesmo pode ser dito de adjetivos como “alto”, “quente”, “cheio”, que também passam inquestionavelmente nos testes de gradabilidade.

Segundo Stanley, porém, o verbo “saber”, quando ocorre em frases da forma “*S* sabe que *p*” – ou seja, quando ocorre de forma proposicional – não passa em tais testes. Por exemplo, as seguintes frases parecem sintaticamente bizarras:

- (c) Teófilo sabe muito que Lula é o atual presidente do Brasil.
- (d) Teófilo sabe mais que Glorinha que Lula é o atual presidente do Brasil.

Ambas as frases soam sintaticamente problemáticas. Há, de nossa parte, uma impressão de que não são gramaticalmente corretas. E isso ocorre devido à introdução do modificador “muito”, na primeira frase, e da construção comparativa “mais que Glorinha”, na segunda frase. O verbo “saber”, quando ocorre de forma proposicional, não parece, portanto, admitir quer modificadores, quer a formação de construções comparativas. Mas, se o verbo “saber”, quando ocorre de tal forma, fosse semanticamente constituído por requerimentos variáveis de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência, seria de se esperar que admitisse modificadores e a formação de construções comparativas; ou seja, seria de se esperar que o verbo, quando ocorre de forma proposicional, passasse nos testes de gradabilidade. Como não passa em tais testes, temos uma razão para acreditar que o verbo “saber”, quando ocorre de tal forma, não é uma expressão semanticamente constituída por requerimentos variáveis de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência. Como essa é uma das teses fundamentais do contextualismo acerca do conhecimento proposicional, tal posição sofre

de um sério problema, ao menos na versão que estamos aqui considerando.

Porém, como dissemos de início, não estamos, aqui, comprometidos com a verdade do contextualismo acerca do conhecimento proposicional. Nosso propósito é defender um tratamento contextualista para o conhecimento do que algo é. Teríamos um problema em mãos, portanto, apenas se o verbo “saber”, quando ocorre em frases da forma “*S* sabe o que *X* é”, também não passasse nos testes de gradabilidade, como não passa quando ocorre de forma proposicional. Mas, o verbo “saber”, quando ocorre nessas frases, claramente *passa nos testes de gradabilidade*. Considere as seguintes frases:

- (e) Sabino realmente sabe o que é o aço carbono.
- (f) Sabino sabe mais do que Teófilo o que é o aço carbono.

Ao contrário de (c) e (d), e tal como (a) e (b), tais frases parecem, de um ponto de vista sintático, perfeitamente legítimas. E temos, na primeira, a introdução do modificador “realmente”, ao lado do verbo “saber” e, na segunda, a formação de uma construção comparativa, “mais do que Teófilo”, envolvendo o verbo. Como as frases resultantes da introdução de um modificador ao lado do verbo, e da formação de uma construção comparativa envolvendo o verbo, são sintaticamente legítimas, o verbo “saber”, quando ocorre em frases da forma “*S* sabe o que *X* é”, claramente admite modificadores e a formação de construções comparativas. Isso significa que o verbo, quando ocorre de tal forma, passa nos testes de gradabilidade. Temos uma forte razão, portanto, para acreditar que “saber”, quando ocorre em expressões da forma “*S* sabe o que *X* é”, é uma expressão gradativa, no sentido de ser semanticamente constituída, ao menos em parte, por requerimentos variáveis de

⁶ Mas, por que a admissão de modificadores, e a formação de construções comparativas, seria, por assim dizer, um sintoma de que uma expressão é gradativa? Por que seria de se esperar que uma expressão admitisse tais elementos de forma a estar associada a requerimentos que podem variar de acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência? Bem, se uma expressão admite, por exemplo, um modificador como o advérbio ‘muito’ – como em ‘muito rico’ – a explicação natural para a modificação semântica obtida é que a introdução do advérbio coloca os requerimentos em um grau de exigência mais alto do que os atingidos pela expressão sem o modificador. Como o papel dos modificadores é gerar uma variação nos requerimentos em jogo – no grau de exigência dos requerimentos –, é natural supor que, se uma expressão está associada a requerimentos variáveis em graus de exigência, ela admitirá modificadores. A explicação para a relação entre a formação de construções comparativas e a gradabilidade segue uma linha semelhante, mas, por razões de espaço, teremos que deixar para o leitor a tarefa de analisar tal relação.

acordo com o contexto de atribuição, em uma escala com graus de exigência. Ou seja, temos uma forte razão para acreditar na verdade da Tese Semântica. Temos, portanto, motivos para acreditar que nossas duas teses fundamentais – a Tese Central e a Tese Semântica – são verdadeiras. E, conseqüentemente, motivos para acreditar na verdade do contextualismo acerca do conhecimento do que algo é.

Referências Bibliográficas

DEROSE, K. Contextualism and Knowledge

Attributions. *Philosophy and Phenomenological Research*, v. 52, n. 4, p. 913-929, 1992.

LEWIS, D. Scorekeeping in a Language Game. *Journal of Philosophical Logic*, v. 8, n. 1, p. 339-359, 1979.

_____. Elusive Knowledge. *Australasian Journal of Philosophy*, v. 74, n. 4, p. 549-567, 1996.

SCHAFFER, J. Knowing the Answer. *Philosophy and Phenomenological Research*, v. 75, n. 2, p.383-403.

STANLEY, J. *Knowledge and Practical Interests*. Oxford: Oxford University Press, 2005.